مجلة الطفولة والتربية – العدد الثالث والخمسون – الجزء الأول – السنة الخامسة عشرة – يناير ٢٠٢٣

[٨]

استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمحافظة الإسكندرية

د. انتصار إبراهيم شعبان إبراهيم
مدرس علم النفس بقسم العلوم التأسيسية
المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية

استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمحافظة الإسكندرية

د. انتصار إبراهيم شعبان إبراهيم ★

الملخص:

هدف البحث إلى خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي من خلال استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي, وذلك حتى يتمكنَّ من مساعدة أطفالهن في عملية التعلم، وكذلك الكشف عن درجة استمرارية فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بعد انتهاء تطبيقه بشهر.

واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين بواقع (٢٠) في المجموعة التجريبية، و(١٩) في المجموعة الضابطة من أمهات أطفال ذوى اضطراب التوحد. واستخدمت الباحثة مقياس قلق التعلم الإلكتروني (إعداد/الباحثة), وبرنامج قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي (إعداد/الباحثة).

وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر، قلق المهمة، القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي لصالح أمهات المجموعة الضابطة، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب

★ مدرس علم النفس بقسم العلوم التأسيسية– المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية.

درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلى. وتدلل هذه النتائج على فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعلم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية. ونوقشت النتائج وتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما قدمت مجموعة من التوصيات التربوية والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير الإيجابي– قلق التعلم الإلكتروني– أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين.

Abstract:

This research aimed to reduce the anxiety of e-learning among mothers of children with autism who are integrated into primary schools through the use of positive thinking strategies, so that they can help their children in the learning process, as well as to reveal the degree of continuity of the effectiveness of the program based on positive thinking strategies in reducing learning anxiety. e-mail among mothers of children with autism spectrum disorder, one month after the end of its application.

The research relied on the semi-experimental approach and the two-group experimental design, with (20) in the experimental group, and (19) in the control group of mothers of children with autism. The researcher used the e-learning anxiety scale (preparer / researcher), and a program based on positive thinking strategies (preparer / researcher).

The search results revealed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the mothers of the experimental and control groups in the post-measurement of the dimensions of e-learning anxiety (harm anxiety, task anxiety, social anxiety) and their total score in favor of the mothers of the control group, as found Statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the mothers of the experimental group in the pre and post measurements of the dimensions of e-learning anxiety and their total in favor of the tribal measurement, while there are no statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the mothers of the experimental group in the post and follow-up

measurements of the dimensions of E-learning concern and the totality of the kidneys. These results demonstrate the effectiveness of a program based on positive thinking strategies in reducing the anxiety of e-learning among mothers of children with autism who are integrated into primary schools in Alexandria Governorate. The results were discussed and interpreted in the light of the theoretical framework and previous studies, and a set of educational recommendations and proposals were presented.

Keywords: positive thinking strategies - e-learning anxiety - mothers of children with combined autism**.**

مقدمة البحث:

يعيش العالم اليوم تقدمًا كبيرًا إذ احتلت التكنولوجيا الرقمية الصدارة, وهيمنت على أغلب جوانب الحياة وأصبح لها تأثيرٌ قويٌ وواضحٌ على جميع الأصعدة التي تتعلق بحياة الأفراد وخاصةً في مجال التعليم.

ونظرًا لهذا التقدم حدث الكثيرُ من التغييرات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية في العقود الأخيرة, وتعرضت المؤسسات التعليمة والأكاديمية حول العالم إلى العديد من التغييرات الجوهرية في أنظمتها التعليمية, وتتمثل أحد أبرز ملامح هذه التغييرات في تغيير الكيفية التي يتم بها التواصل حول الخدمات التعليمية المقدمة للمتعلم.

فأصبح ما يميز عصرنا الحالي هو التقدم التقني الهائل الذي أثر في كافة ميادين الحياة بما فيها التعلم, الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم التعلم الإلكتروني واستخدام تلك التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة, فهو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية (الكنعان, ٢٠١٦, ٤١٤). ولكن هذا التقدم أصبح يمثل قلقًا لدى أولياء أمور الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين، وذلك لكثرة المشكلات التعليمية التي يواجها أطفالُهم, وخاصة عدم قدرتهم على مواكبة التطورات والأساليب الحديثة لتكنولوجيا التعليم.

فوجود طفل من ذوي اضطراب التوحد يمثل خبرةً مؤلمةً لبعض الأسر، على الرغم من التباين الكبير في ردود أفعال الأسر وبصفة كل أسرة حالة فريدة في حد ذاتها في التعامل مع الطفل ذي اضطراب التوحد، ويحتاج الآخرون لفترة من الوقت كي يتمكنوا من تقبل الطفل والتعامل معه بصورة صحيحة.

هذه المشكلة تصاحب الطفل ذا اضطراب التوحد في مؤسسات التعليم العام ومؤسسات المجتمع المختلفة؛ وذلك لأن البعض يرى عزلهم في بيئة مستقلة أفضل, والبعض الآخر يرى ضرورة دمجهم في كل مؤسسات المجتمع حيث يعد ذلك حقًا أساسيًا من حقوقهم داخل المجتمع، فدمجهم يسهم في التقليل من حدة الأثار السلبية

المترتبة على تصنيفهم كذوي احتياجات خاصة فتقل مشاعر العزلة والوحدة. (الصاوي, ٢٠١٩, ٢٢٤).

لذا تنادي الاتجاهات التربوية الحديثة بدمج ذوي اضطراب التوحد داخل مؤسسات المجتمع التعليمية والرياضية والثقافية، لما للدمج من آثار إيجابية على النمو الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للأطفال ذوى اضطراب التوحد، ويمتد هذا الأثر إلى الآباء الذين يرون طفلهم يدرس في مدرسة عادية مع العاديين ويمارس معهم حياتهم المدرسية ولا يعزل عن أي نشاط، مما يحد من القلق والتوتر الذي يكون موجودًا لدى الأسرة (حبايب وعبد الله، ٢٠٠٥, ٥-٦).

ولكي يحقق الدمجُ أهدافَه في ظل أساليب التعلم الحديثة وخاصة التعلم الإلكتروني, لابد أن يكون للأسرة دور فعال في ذلك, ويكون لديها المزيد من الأمل والمرونة النفسية والازدهار النفسي العام والتفكير الإيجابي الذي يحد من قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد (سليمان, ٢٠٢٠, ١٣٧).

فظهور القلق لدى أسر أطفال اضطراب التوحد تعنى ضعف في المهارات والقوى الإيجابية التي يمتلكها جميع أفراد الأسرة، هذه المهارات تستخدم كحائط صد تمنع الإصابة بالمرض النفسي, وأن تحديد هذه المهارات والسمات الإيجابية وتعظيمها يساعد أفراد الأسرة على تقبل الأطفال ذوى اضطراب التوحد ومساعدتهم على الدمج في المجتمع, ويقوم العمل في هذا الشأن على استخدام القوى الإيجابية للتفكير (الفنجري, ٢٠٠٦, ٢٥). حيث إن التفكير الإيجابي أداة فعالة يمكن استخدامها في الحياة اليومية؛ فتحقق السعادة وتؤثر في صاحبها ومن حوله.

ويعد التفكير الإيجابي Positive Thinking أحد أنواع التفكير الذي يركز على وجود بعض الفنيات والإجراءات التي يمكن أن يتعلمها البشر وتدفعهم للسيطرة على عقولهم وتفكيرهم وتحقيق أحلامهم (أبو حلاوة, ٢٠١٤, ٨٨).

والتفكير الإيجابي ليس مجرد مصطلح يضاف إلى غيره من المصطلحات، وليس أسلوبًا جديدًا من أساليب التفكير العصري, ولكن هو الطريق إلى حياة ناجحة, ومعيار للذات التي لا ترضى بديلا عن تحقيق أعلى مستويات التقدم والنجاح, وهو

برنامج عملي لتوظيف الطاقات الكامنة لتحقيق المزيد من الأهداف عن طريق تنمية القدرات والاتجاهات وإثراء المواقف لتصبح أكثر فعالية ونجاح (إبراهيم, ٢٠١٤, ٥).

لذا تسعى الباحثة إلى استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالأطفال ذوى اضطراب التوحد بصورة كبيرة، وظهر اتجاه حديث نحو دمجهم مع العاديين في المدارس الحكومية، ومراكز الشباب، وفي العمل, وكذلك تقديم الخدمات لهم في بيئة تقترب من البيئة العادية، ويعد هذا الأمر متغيرًا جديدًا على المجتمع المصري ولضمان نجاحه لابد من دراسته بدقة, وخاصة مشاعر قلق أمهات هؤلاء الأطفال نحو الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم وخاصة استخدام طرق التعلم الإلكتروني, وكيفية تعليم أطفالهن بهذه الطرق الحديثة التي تنفذ في برامج التعليم وأيضا برامج الدمج التعليمي في مصر.

ويمثل قلق التعلم الإلكتروني من قبل أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد حالة من الشعور غير السار المصحوب بالتوجس والخوف على تعليم أطفالهن ومستقبلهم التعليمي, وكيف سيدركون المعلومات وطرق التعلم الإلكتروني واستخدام وسائلها المختلفة في عملية التعليم, وهذا ما أكدت عليه الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة, والتي أثبتت أن ٨٩% من أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية يعانين من قلق التعلم الإلكتروني. ولكي تنجح طرق التعلم الإلكتروني مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين لابد من توفر عدة أمور كالآتي:

١. وعي الأمهات بأهمية التعلم الإلكتروني والطرق التي يتم من خلالها التعلم.
٢. وجود برنامج مبني على أسس علمية لتغيير الأفكار السلبية لدى الأمهات نحو التعلم الإلكتروني وتحويلها إلى أفكار إيجابية تساعدهن على مساعدة أبنائهن لمواجهة طرق التعلم الحديثة.

٣. توفر الإمكانات والموارد المناسبة والتدريب على استراتيجيات وآليات التنفيذ لطرق التعلم الإلكتروني.

٤. وجود آلية لتصحيح مسار التفكير السلبي إلى تفكير إيجابي والقضاء على مشاعر القلق والتوتر نحو مستقبل تعليم الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

وانطلاقًا من أهمية خفض حدة قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين, وتحول طرق التعليم القديمة إلى طرق تكنولوجية حديثة تعتمد على الأجهزة الإلكترونية جاءت فكرة البحث, وهى محاولة تحويل التفكير السلبي لدى هؤلاء الأمهات إلى تفكير إيجابي نحو التعلم الإلكتروني لأطفال التوحد المدمجين, وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (الظفيري والعنزي,٢٠٢١), (بخيت,٢٠٢١), (عبدالوهاب وأحمد, ٢٠٢١), (Basurra et al., 2021), (سليمان, ٢٠٢٠), (الحميري، ٢٠٢٠), (Schlebusch & Dada, 2018), (الأتربي، ٢٠١٧), (الكنعان، ٢٠١٦), (محمد، ٢٠١٥), (حسيب، ٢٠١٤), (Ogston,Mackintosh&Myers, 2011), (Hobart, 2008), Sandra & Mouica, 2004).

حيث أكدت تلك الدراسات علي أهمية التفكير الإيجابي والدور الذي يلعبه في الحد من القلق وخاصة قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد، فهذه الدراسات دعمت التفكير الإيجابي، وأكدت على أهمية مواجهة خوف وقلق أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد حول ما أصاب أولادهن واستخدام طرق التعلم الحديثة، وذلك باستخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي مما يساعدهن على تقبل الواقع والتفاؤل بمستقبل تعليمي أفضل لأطفالهن.

ومن ثم, فإن مشكلة البحث الحالية تبرز في السؤال الرئيسي الآتي:

- ما فعالية استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١. إلى أي حد يؤثر استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق الضرر لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية؟
٢. إلى أي حد يؤثر استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق المهمة لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية؟
٣. إلى أي حد يؤثر استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض القلق الاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية؟
٤. إلى أي حد يستمر تأثير استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية, من خلال استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي وذلك حتى تتمكن الأمهات من مساعدة أطفالهن في عملية التعلم, والوصول بهم إلى النجاح الدراسي وتحقيق التوافق مع المجتمع المدرسي.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من خلال الموضوع الذي يتصدى له, وهو استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية, وهذا من شأنه أن يفيد في الآتي:

١. مساعدة الأمهات في التغلب على المشكلات التعليمية لأطفالهن ذوى اضطراب التوحد المدمجين والتي تبلغ نسبة الإصابة بهذا الاضطراب في العديد من البلدان ما بين ١ لكل ٥٢ طفلاً وما تعانى منه الأمهات في مراحل التعليم المختلفة مع أطفالهن.

٢. الوقوف على العقبات والصعوبات التي تمنع تنفيذ برنامج التعلم الإلكتروني لأطفال اضطراب التوحد المدمجين بصورة صحيحة تحقق أهدافه المرجوة.
٣. الإسهام في إعداد مقياس يوضح قلق أمهات أطفال التوحد المدمجين من التعلم الإلكتروني.
٤. رصد الاحتياجات التدريبية الفعلية لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين التي تساعدهن في تطوير أدائهن في برامج التعلم الإلكتروني.
٥. تعود أهمية البحث الحالي أيضًا إلى ندرة الأبحاث والدراسات العربية التي قامت على استخدام التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين.

مصطلحات البحث:

- **التفكير الإيجابي (Positive Thinking):**

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن الأفكار الهدامة, ويركز على مجموعة من الاستراتيجيات مثل: (الحديث الإيجابي للذات، والتخيل العقلي الإيجابي، والتوقع الإيجابي للأحداث، والتركيز على الحل عند مواجهة المشكلات، واتخاذ القرار الإيجابي) والفنيات والإجراءات التي يمكن أن يتعلمها الأفراد؛ فتدفعهم للسيطرة على عقولهم وتفكيرهم وتحقيق أحلامهم وتقدمهم.

- **قلق التعلم الإلكتروني (E-Learning Anxiety):**

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: ما ينتاب الأمهات– أطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين– من مشاعر غير سارة مصحوبة بالخوف والتوتر الداخلي أو الانزعاج والتوجس من تلقى أطفالهن ذوى اضطراب التوحد للمعلومات الدراسية والخدمات التربوية إلكترونيًا, والخوف من عدم مقدرتهم على مساعدة أطفالهن, وقصور الدعم نتيجة ضعف القدرات التواصلية ببيئات التعلم الالكترونية, وما يترتب على ذلك من توقعات سلبية فيما يخص الأداء الاختباري والتعلمي لأطفالهن وتحقيق النجاح في الدراسة. ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الأم في مقياس قلق

التعلم الإلكتروني الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: قلق الضرر، وقلق المهمة، والقلق الاجتماعي.

- **اضطراب التوحُّد (Autism Disorders):**

عرفه الدليل الإحصائي والتشخيصي للطابعة الخامسة (DSM V-2013): بأنه اضطراب نمائي تصاحبه إعاقة عقلية, وهو ضمن مجموعة اضطرابات طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) والتي تتمثل في: (اضطراب التوحد، متلازمة اسبرجر، اضطراب الطفولة التفككي, الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة) وتضمنت المعايير الجديدة الاستناد إلى معيارين اثنين في عملية التشخيص وهما: قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وصعوبات في الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة والتكرارية والنمطية. وتضمنت المعايير الجديدة توسيعًا للمدى العمري الذي تظهر فيه الأعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة (والممتد حتى عمر ٨ سنوات)، وتتفق الباحثة مع هذا التعريف وهو تعريف أعم وأشمل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً– التفكير الإيجابي:

يُعد التفكير الإيجابي من المفاهيم التي لاقت اهتمام الكثير من العلماء في السنوات الأخيرة, ويشتمل على عدة أبعاد تنطوي على عمليات عقلية معرفية تيسر انتقال أثر التعلم, والربط بين الخبرات السابقة والجديدة, إذ إنه يرتبط بالنواحي الاجتماعية والنفسية والدراسية (عبد الوهاب وأحمد, ٢٠٢١, ٥٣).

وهو البحث عن الأشياء الإيجابية والطيبة والتغافل عن الأشياء السيئة والسلبية, وكلما كان هذا التفكير إيجابيًا أدى إلى حل فعال وناجح للمشكلات التي تواجه الفرد, وكلما كان هذا التفكير سلبيًا أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة, سواء أكان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها؛ وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها, أم بتبسيطها واختزالها واتباع أساليب سلبية في التعامل معها, وبالتالي عدم الوصول إلى حل

مناسب لها, وعلى وجه الإجمال, فإن التفكير السلبي ارتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكآبة والاضطرابات النفسية (Johnson,2002,541).

إن الأفكار الإيجابية تساعد الفرد على بناء الثقة في النفس, مما يؤدى إلى الفعل الإيجابي الذي يساعد الشخص على التقدم تحت أي ظرفٍ مهما كان صعبًا فالإنسان لا يستطيع أن يغير في واقعه ولكنه يستطيع التحكم في أفكاره؛ فالتفكير الإيجابي يؤدى إلى العقل الإيجابي والنتائج الإيجابية (عبد الحميد, ٢٠١٢, ٢٦٨).

مفهوم التفكير الإيجابي:

يُعرف التفكير الإيجابي بأنه: نمط من أنماط التفكير يرتقى بالفرد ويساعده على استثمار عقله ومشاعره وسلوكه, واكتشاف قواه الكامنة وتغيير حياته نحو الأفضل باستخدام أنشطة وأساليب إيجابية؛ وذلك من خلال التحكم والسيطرة على طريقة التفكير والأفكار وجعلها تسير في الاتجاه الإيجابي, إذ إنه يشمل قدرة الفرد على التعلم في المواقف الضاغطة, وهو تفكير بنائي يشمل قدرة الفرد على التركيز والانتباه إلى القوة في المشكلة واستخدام خطوات إبداعية من أجل الوصول إلى حلول مُرضية (الأنصاري,٢٠١٢, ١٦).

كما عرفه (Stallard & Paul, 2017, 67) بأنه: نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص.

أهمية التفكير الإيجابي:

يؤكد كل من (ياسين وسليمان, ٢٠٢٢), و(محمد, ٢٠١٥), و(شاهين,٢٠١٤), و(بيفر, ٢٠١٤), و(Jung, 2012) أن للتفكير الإيجابي أهمية في العصر الحالي، فقد أصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتدريس التفكير بأنواعه وخاصة التفكير الإيجابي, ويمكن تلخيص أهمية التفكير الإيجابي في أنه:

- يسعى إلى استنباط الأفضل, ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والتفاؤل والصدق والثقة.
- يساعد الفرد على تحسين علاقته بالآخرين, ويدعم الروابط الإيجابية بينهم.

- يساعد الفرد في الاختيار من قائمة أهداف الحياة للمستقبل الأفضل الذي يحقق الأهداف.
- يساعد على أن يكون الفرد أكثر تفاؤلاً، ويقلل مستوى القلق بشكل واضح.
- يساعد في إعداد الفرد لمواجهة المشكلات وضغوط الحياة.
- يجذب إلينا المواقف الإيجابية، ويساعد الفرد على إخراج الأفكار السلبية.
- يساعد الفرد على مراقبة أفكاره ومعتقداته وتقييمها.
- التفكير الإيجابي قابل للتعلم ويمكن تنميته بالتدريب والممارسة.

استراتيجيات التفكير الإيجابي:

١- الحديث الإيجابي للذات:

إن استراتيجية الحديث الإيجابي للذات تعبر عن الحوارات العقلية التي يجريها الفرد بين أفكاره وقناعاته ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينة في وضعه الراهن (إبراهيم, ٢٠١٨, ٨٩).

ولقد أشارت (Neck & Manz, 2015,861) إلى أن استمرار استخدام الفرد لاستراتيجية التحدث الذاتي الإيجابي تمكن من بناء أنساق وتنظيمات داخلية يفترض أن تتحدث عن نفسها بعد ذلك, وقد استخدمت هذه الاستراتيجية في تعديل سلوك المندفعين من الأطفال, كما تم تحسين الأداء التحصيلي لدى أطفال الفئات الخاصة.

٢- التخيل العقلي الإيجابي:

استخدام استراتيجية التخيل يمثل عملية التفكير في فكرة معينة بالعقل إلى أن تتولد صورة ذهنية لها، والصور العقلية تتيح معايشة الموقف الذي لم يتحقق في الواقع بعد (بدير,٢٠١٤, ٤٢).

فتطبيق استراتيجية التخيل تتمثل في استخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك واستخدام الحواس الخمس للمساعدة على التصور, فالتخيل له القدرة على مساعدة الفرد على الرؤية المستقبلية ويعد التخيل قوة عقلية يستطيع بها الفرد التذكر في استرجاع الصور العقلية التي يؤلف بينها لتصبح فكرة حقيقية (غازي, ٢٠١٣, ٢٥).

٣- التوقع الإيجابي للأحداث:

التوقع عبارة عن ميول عقلية يوجدها الأفراد من أجل تحقيق هدفين الأول: إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساسًا بالقدرة على التحكم، والثاني: الاستعداد لحدوث السلوك.

ولقد أشارت (Swinson, 2017,97) إلى أنه عندما تتوقع الأفضل, فإن الأفضل سوف يأتي إليك, بمعنى أن الفرد إذا توقع الأفضل فإنه سوف يفعل أفضل ما لديه، حيث يركز عقله على المهمة التي هو بصددها؛ ولأن التوقعات مكتسبة وليست فطرية فهي قابلة للتعديل وليست ثابتة، ويمكن أن يتعلم الفرد كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذاته وثقته بنفسه وتجعله يدرك أنه يمتلك معطيات التأثير في الأحداث، وذلك عندما يختار الفرد التوقعات التي تلائم حقيقة ما يحدث، فإن ذلك يرفع من تأكيد الذات لديه.

٤- التركيز على الحل عند مواجهة المشكلات:

ويقصد به تركيز الانتباه على حل المشكلات والاحتمالات لأي مشكلة مهما كانت عن طريق أخذ الأمور ببساطة وتفسيرها بطريقة إيجابية (مكاوي وسيف, ٢٠١٩, ٤٨٨).

٥- اتخاذ القرار الإيجابي:

أي تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا, والتركيز على الجوانب المضيئة بالمشكلة, والاستفادة منها في تطوير الاحتمالات البديلة تمهيدًا لاختيار البديل الإيجابي البناء (فؤاد، ٢٠٢٠, ٧٥).

ثانيًا- قلق التعلم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات, ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية, وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات, وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها (فرج، ٢٠١٣، ١٩).

ويرى (Klien, 2021) أنه بالرغم من الدور الفعال للتعلم الإلكتروني في إثراء التعلم وتحقيق أهدافه، إلا أنه لا تزال جميع الأدوات وأساليب الدعم المستخدمة في بيئات التعلم الرقمية تحتاج إلى مزيد من الدراسات والتطوير وبخاصة ما يتعلق

بمهارة وخبرة المعلم, أو من يقوم بتقديم المعلومة للمتعلم في تفعيل هذه البيئات بما يحقق أفضل مستوى من التعلم, ولكن ذلك يسبب قلقًا وتوترًا في كيفية تقديم واستقبال المعلومات بالشكل المطلوب.

مفهوم قلق التعلم الإلكتروني:

يعرفه (الحسين والمرشدي، ٢٠٢١، ٢٦٥) على أنه: ما ينتاب الطالب من مشاعر توجس مرتبطة بتلقي الخدمات التربوية إلكترونيًا، والتي تتبدى في ثلاثة مظاهر متمثلة في التوتر المرتبط بعدم القدرة على استيفاء متطلبات التعلم الإلكتروني على المستوى المادي والمهاري، والشعور بالخوف من قصور الدعم؛ نتيجة ضعف القدرات التواصلية ببيئات التعلم الإلكتروني، وما يترتب على ذلك من توقعات سلبية فيما يخص الأداء الاختباري للطالب ومدى تحقيقه لأهدافه الدراسية.

وقلق التعلم الإلكتروني هو الحالة الانفعالية المؤقتة التي تنشأ من إدراك الفرد لموقف تعليمي مقترن باستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة على أنها مواقف تهديدية لشخصيته، وغالبًا ما يرافق هذه الحالة توتر, وتحفز, وشدة انفعالية, وانشغالات معرفية تؤثر على التركيز المطلوب أثناء تلقى المحتوى التعليمي (جامع, ٢٠١٤, ٢٦٣).

مكونات قلق التعلم الإلكتروني:

لقلق التعلم الإلكتروني مجموعة من المكونات منها:

١- **مكون انفعالي أو وجداني Emotional:** ويتمثل في مشاعر الخوف والفزع والتوجس والتوتر والهلع الذاتي، والانزعاج أثناء تلقي الدروس التعليمية الإلكترونية.

٢- **مكون معرفي Cognitive:** يتمثل في التأثير السلبي لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف, والتفكير الموضوعي, والانتباه والتركيز, وحل المشكلة, فيستغرقه الانشغال بالذات, والشك في مقدرته على الأداء الجيد, والشعور بالعجز وعدم الكفاءة, والتفكير في عواقب الفشل, والخشية من فقدان التقدير.

٣- **مكون فسيولوجي Physiological**: يتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي، مما يؤدى إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم, وسرعة التنفس، والعرق (الحسين والمرشدي، ٢٠٢١, ٢٦٩).

أبعاد قلق التعلم الإلكتروني:

لقلق التعلم الإلكتروني ثلاثة أبعاد:

١- **قلق الضرر Damage Anxiety**: وهو القلق المرتبط بالخوف من التسبب في الضرر الذي قد يلحق بالحاسوب أو خشية فقد المعلومات، ويأتي هذا الضرر كنتيجة حتمية لقصور الكفاءة الخاصة باستخدام الحاسب أو تطبيقاته الخاصة بالتعلم الإلكتروني, كما يرتبط هذا البُعد بمخاوف المتعلم المرتبطة بامتلاك مقومات التعلم الإلكتروني الجيد المادية أو المهارية (Yavuzalp, & Bahcivan, 2020, 39), كما يشير هذا البُعد من القلق إلى مخاوف الأمهات المرتبطة بتدني المستوى الدراسي للأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين وعدم تحقيق أهدافهم التعليمية، والإنجاز الملائم لقدراتهم نتيجة اتجاهاتهم السلبية نحو التعلم الإلكتروني بشكل عام، أو عدم كفاءتهم على تحقيق الأداء الدراسي الجيد عبر الإنترنت.

٢- **قلق المهمة Task Anxiety**: وهو القلق الذي ينشأ من عدم القدرة على أداء المهمة ذات الصلة بالحاسوب على نحو فعال (Yoshida, et al., 2016, 37)، ومنها عدم قدرة الطالب وخاصة من ذوي اضطراب التوحد على اقتناء الحاسب أو الهاتف الذي يعينه على التعلم الإلكتروني وسوء خدمات الإنترنت، وضعف قدرة الطالب ذي اضطراب التوحد على استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، وضعف قدرته على التعامل مع الحاسب، وضعف قدرته على تشغيل التطبيق الخاص بالتعلم الإلكتروني، وتوتر أمهات الأطفال وقلقهن حول سبل التعلم الإلكتروني، وضعف قدرات أطفالهن في استخدام خدمات التعلم الإلكتروني والقلق من استكمال المهام الجماعية عبر الإنترنت.

٣- **القلق الاجتماعي Social Anxiety:** وهو التوتر والخوف والانزعاج بسبب الحرج عندما يشعر الفرد بأن هناك أشخاصاً آخرين يراقبونه أثناء تعامله مع الحاسوب، ومنها صعوبة تواصل الطلاب مع المعلم كما هو الحال في قاعات الدراسة، وضعف شعور الطلاب بالحماس والتشجيع الكافي من قبل المعلم لأداء المهام الدراسية خلال تلقي دروس التعلم الإلكتروني, وشعور الطلاب بالوحدة والانعزال خلال التعلم الإلكتروني (Sandoval, 2016) وخاصة أن أطفال اضطراب التوحد يعانون من الوحدة والانعزال والسلوكيات النمطية وخلل في التفاعل والتواصل الاجتماعي، وهذا ما يتسبب في قلق الأمهات من زيادة الاضطراب بسبب التعلم الإلكتروني (خلف، ٢٠١٦، ٣٠).

ثالثًا- اضطراب التوحد:

يُعد "ليوكانر" Leokanner (1943) من الأوائل الذين تعرضوا لاضطراب التوحُّد، وأوضح أنه اضطراب مستقل يتميز بأعراض مختلفة عما لدى الأطفال المتخلفين عقليًا إذ إنه ميز بينه وبين فصام الطفولة؛ وعُرف في وقتها بأعراض الطفل التوحُّدي أو الأوتيزمى، حيث لاحظ على هؤلاء الأطفال التوحُّديين استغراقهم المستمر في الانغلاق الكامل على الذات، والتفكير الاجترارى النمطي الذي تحكمه الحاجة الذاتية والاهتمامًات الجزئية بعيدًا عن الواقعية، وعن كل من حولهم من الأفراد والمثيرات التي قد يستجيبون لها من ظواهر وأحداث صغيرة للبيئة بطريقة يتشابهون فيها مع المعاقين سمعيًا، ويفشلون في تكوين علاقات اجتماعية وإقامة تواصل مع الآخرين (الشرقاوي، ٢٠١٨، ١٥).

مفهوم اضطراب التوحد:

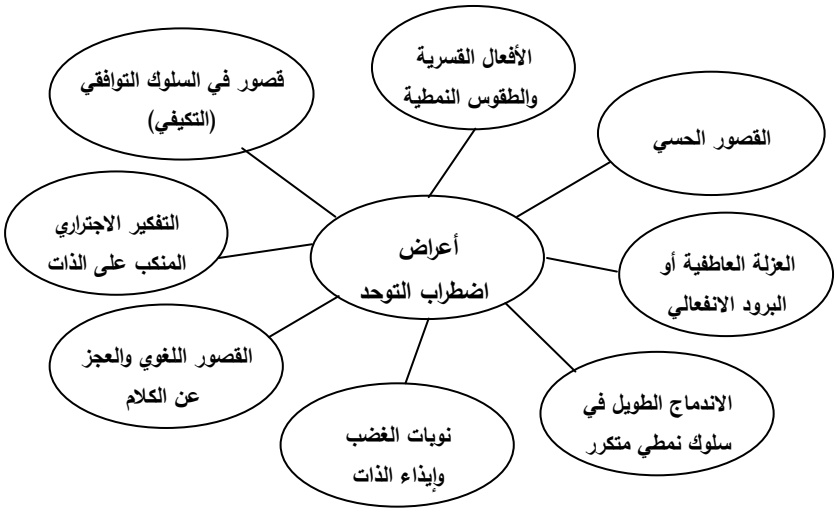
يُعد اضطراب التوحُّد اضطرابًا نمائيًا وعصبيًا معقدًا يلحق بالطفل قبل الثالثة من عمره، ويلازمه مدى حياته، ويمكن النظر إليه من جوانب ستة على أنه اضطراب نمائي عام يؤثر سلبًا على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب, تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته. كما يتم النظر إليه أيضًا على أنه إعاقة عقلية، وإعاقة اجتماعية، وهو إعاقة عقلية اجتماعية متزامنة أي تحدث في ذات الوقت، وكذلك على أنه نمط من أنماط

اضطرابات طيف التوحُّد الذى يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية، والتواصل، واللعب الرمزي، فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامًات نمطية وتكرارية ومقيدة، كما أنه يتلازم مرضيًا مع اضطراب قصور الانتباه (محمد، ٢٠١٤، ٢١٥-٢١٦).

وهو حالة اضطراب عقلي يصيب الأطفال ويدل على الانغلاق على الذات أو الانشغال بالذات، وإن الطفل التوحدي ينشغل بذاته أكثر من العالم الخارجي. وهو اضطراب انفعالي في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويتسم الطفل التوحدي بعدم الاهتمام بالآخرين، وينسحب داخل ذاته مع تجنب الاتصال المباشر بالعين مع الآخرين، والقيام ببعض اللزمات الحركية واللعب الروتيني النمطي التكراري ويظهر كل هذا قبل السنة الثالثة من العمر (جندل، ٢٠١٦، ١١٧).

أعراض اضطراب التوحد:

يوضح (سليمان، ٢٠٠١) أعراض اضطراب التوحد في المخطط الآتي:



شكل (١) أعراض اضطراب التوحد

كما عرضت (سعيد، ٢٠٠٢، ٩-١١) أن من أبرز الأعراض التي يوصف بها الأطفال ذوي اضطراب التوحد وينظر لها باهتمام من قبل الإخصائيين والوالدين هي الضعف في العلاقات الاجتماعية والضعف في التواصل وظهور بعض التصرفات, فالصفة البارزة الأولى وهي: الضعف في تكوين العلاقات الاجتماعية مما يؤثر على لعبهم الرمزي، وتفضيل العزلة عن الآخرين في طلب المساعدة من

الآخرين في ساعة الألم أو الحاجة لهم، وكذلك مما يعيقهم عن الاندماج مع الآخرين هو عدم القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية وقوانينها والتزاماتها.

أما الصفة البارزة الثانية: وهي التواصل أو ما يسمى بـ "Communication" وما يتبع هذه الصعوبة من مشاكل في اللغة والتخاطب. وهذه الصفة من الصفات البارزة الأولية في هؤلاء الأطفال. كما أن الإحصائيات الموجودة تدل على أن حوالي ٥٠% من الأطفال التوحديين لا تنمو لديهم لغة مفهومة تساعدهم على التواصل مع الآخرين. والبعض الآخر لديه صعوبة أو أكثر في صورة من صور التواصل عدا اللغة إن وجدت.

أما الأطفال الذين لديهم القدرة على الكلام فعادة تكون هذه الكلمات أما ترديدًا لما يسمعه الطفل دون فهم (كالصدى), وهؤلاء عادة لا يستخدمون حصيلة الكلمات التي يحفظونها في المحادثة مع الآخرين أو طلباً لحاجة من حاجاتهم الأساسية. ولكن كانت تشتمل على بعض ما يرددونه من كلمات. أما الذين ليس لديهم القدرة على الكلام فتواجههم مشاكل عديدة في فهم الآخرين، وبالتالي توضيح حاجاتهم.

أما ثالث صفة بارزة فهي: المدى الضيق المقيد من التصرفات والنشاطات وكذلك اهتماماتهم. إذ إن الأطفال الذين يعانون من المستويات الضعيفة المتدنية من التوحد، غالباً ما يعانون من حركات متكررة للجسم. أو حركات غير طبيعية مثيرة سواء بالأصابع أو اليدين أو غير ذلك، وأحيانًا قد تصل إلى الإيذاء الجسدي لأنفسهم. وغالبًا ما يكون نمط اللعب محددًا ومقيدًا ومتكررًا. أما "الأطفال التوحديين" في المستويات العالية فقد يركزون على مواضيع معينة قد نسميها ضيقة وغير مثيرة.

دمج أطفال اضطراب التوحد:

لا يزال واقع حقوق الأطفال ذوى اضطراب التوحد في عالمنا العربي بحاجة لمزيد من التركيز من أجل إدماجهم في المجتمع وفي كافة الأنشطة حتى يكونوا عناصر فاعلة في المجتمع.

ويقصد بالدمج ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع الطفل غير العادي مع الطفل العادي في مكان واحد (مدرسة أو نادي) لبعض الوقت أو لكل الوقت بشرط أن يحقق هذا الدمج الفائدة للطفل غير العادي عن طريق توفير الشروط اللازمة لنجاح برنامج الدمج وتهيئة البيئة الإيجابية المناسبة لنجاح الدمج (حبايب وعبد الله، ٢٠٠٥، ٨).

ولقد أصبح الدمج أكثر انتشارًا منذ منتصف الثمانينيات إلى القرن الحادي والعشرين حتى أصبح موضوع الدمج مجال بحث واهتمام الباحثين خاصة القائمين على تنفيذ الدمج, لذلك كان الاهتمام بدراسة آراء واتجاهات القائمين على تنفيذه لضمان تحقيق الفكرة لأهدافها. وفي أمريكا وجدت الدراسات أن معلمي التعليم العام أقل حماسًا لدمج الأطفال ذوى اضطراب التوحد في فصولهم وعلى العكس كان معلمو أطفال ذوي اضطراب التوحد أكثر حماسًا لدمج طلابهم مع العاديين (Kiely, 2015, 477).

وسنجد أن مصطلح الدمج ليس هو الصورة القديمة البسيطة، حيث إن معنى المصطلح مختلف جذريًا عن استخدامه من قبل، حيث استخدم الدمج بمعانٍ متعددة وممارسات متعددة، ولكن الدمج الآن هو حالة إنسانية تجمع العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة حقيقية ومواقف حياتية مخططة ومصممة بدقة وعناية كي تحقق للجميع السعادة، فهي ليست ما نقيسه فقط بل ما نلمسه ونراه مألوفًا ومعتادًا، ويمثل خبرة مميزة للجميع, وفهم حقيقة الدمج ومحتواه يمثل عاملاً أساسيًا في نجاحه وتحويله إلى ممارسات تحقق النجاح المطلوب (Borodie & Savage, 2015, 2).

ومعنى الدمج بهذه الصورة هو أن يقضي الطلاب ذوو اضطراب التوحد معظم أيامهم الدراسية في فصول التعليم العام، وكذلك دمج الطلاب ذوي اضطراب التوحد في المؤسسات الرياضية والثقافية في المجتمع، ويعتمد نجاح ذلك على معارف ومهارات المعلمين والقائمين على الدمج، وقد يحتفظ المعلمون بمعتقدات مختلفة حول كيفية دعم الطلاب المدمجين، ومعتقدات القائمين على الدمج تبدو ذات تأثير قوى على ممارستهم داخل الفصل الدراسي (Kiely, 2015, 476).

وسنجد أن ذلك يتعارض مع التعلم الإلكتروني والذى يتم من خلال الحاسب الآلي بعيدًا عن أي تواصل أو تفاعل أو دمج بين الأطفال ذوى اضطراب التوحد وغيرهم من الأطفال العاديين في المدرسة, وهذا ما عانى منه أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد, وكان أحد أسباب القلق والتوتر لديهن لأن أطفالهن يعانون من ضعف في التفاعل والتواصل الاجتماعي, والتعلم الإلكتروني بدون تفاعل أو تواصل اجتماعي مع غيرهم من الأطفال بل التفاعل مع الحاسب الآلي فقط, وذلك النوع من التعلم يتعارض مع برامج تطوير التعليم لذوي اضطراب التوحد التي تدعو إلى التفاعل والتواصل الاجتماعي المباشر بين الأطفال ذوى اضطراب التوحد والأطفال العاديين.

إن للدمج فوائد عديدة أشارت إليها نتائج العديد من الدراسات والأدبيات التربوية مثل: دراسة (سالم، ٢٠١٣، ٢٠-٢٢) التي أشارت إلى أن ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون من وجودهم في برنامج الدمج، حيث تتاح لهم الفرصة كي يتعلموا من بعضهم البعض، وينمو لدى كل واحد منهم الاهتمام بالآخر، ثم تزداد اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض وتنمو لديهم المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع لبناء مواطنين صالحين، حيث يكتسب الطلاب الاتجاهات الإيجابية، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، وتُعد الطلاب للحياة الاجتماعية، وتسهم بصورة كبيرة في تفادي نظام الفصل أو العزل الذي كان متبعًا في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وإلى جانب ما يحققه الدمج من فوائد, فهناك أسباب أخرى جعلت الدول تتجه إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بدلاً من عزلهم اجتماعيًا وهي تحويل ذوي الاحتياجات إلى مواطنين منتجين وليس مستهلكين فقط، وبخاصة مع زيادة عدد ذوي الاحتياجات بصورة كبيرة، إذ إن دمجهم حقٌ من حقوق الإنسان الأساسية بتوفير فرص الحياة داخل المجتمع.

إن الدمج يحقق لذوي الاحتياجات الخاصة ضمان حقوقهم على قدم المساواة مع الآخرين، وضمان مشاركتهم في كل الأنشطة المجتمعية، وتعزيز التماسك الاجتماعي بهدف تلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية. ولكي يتم الدمج بصورة صحيحة لابد أن ينفذ على عدة مراحل أساسية كما يلى:

١. تهيئة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لنجاح الدمج.
٢. إعداد القائمين على تنفيذ برنامج الدمج بالمعلومات والمهارات اللازمة, وتكوين معتقدات معرفية صحيحة لديهم تساعدهم على التنفيذ.
٣. إعداد بيئة الدمج لتكون بيئة إيجابية داعمة، بها كل الأدوات والوسائل اللازمة لنجاح الدمج.
٤. دراسة التنفيذ والتعرف على معوقاته والتغلب عليها وإزالتها بصورة مستمرة لضمان نجاح الدمج (منصور وعواد، ٢٠١٢، ٣١٧).

دور التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين:

على الرغم من الدور الفعال للتعلم الإلكتروني في إثراء التعلم وتحقيق أهدافه، إلا أنه لا تزال جميع الأدوات وأساليب الدعم المستخدمة في بيئات التعلم الرقمية تحتاج إلى مزيد من الدراسات والتطوير، وبخاصة ما يتعلق بمهارة وخبرة المتعلم في تفعيل هذه البيئات بما يحقق أفضل مستوى من التعلم، وهذا يسبب قلق التعلم الإلكتروني لدى المتعلم والقائمين على عملية التعلم, وهذا ما أشارت إليه دراسة (الكنعان، ٢٠١٦, ٤١٣) والتي أوضحت نتائجها أن هناك اتجاهات سلبية تحتوى على الخوف والقلق من استخدام التعلم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم.

وأشارت دراسة (عبد الوهاب وأحمد ٢٠٢١، ١٧) إلى أن التفكير الإيجابي والدعم الإلكتروني يحد من قلق التعلم الإلكتروني, وأثبتت إحصائيات الدراسة أن نمط دعم التعلم الإلكتروني من خلال التفكير الإيجابي عن المواطنة الرقمية يُحدث فروقًا دالة إحصائيًا في صالح الحد من الإصابة بالقلق والخوف من المتغيرات في المستقبل.

ويرى (Seligman & Darling, 2007, 42) أن أهمية التفكير الإيجابي تكمن في تغيير الأفكار السلبية للمريض النفسي, فهو ليس بحاجة إلى تخفيف الكآبة والحزن واليأس والقلق النفسي, ولكنه بحاجة إلى إشباع حاجات وتحقيق قدر كبير

من الرضا والسعادة وتقدير الذات, وبحاجة إلى السمو والتطور وخاصة تطوير مهاراته وقدراته وخصائصه الإيجابية. حيث إن السمات الإيجابية في الشخصية وهى (التفاؤل, الأمل, الكفاءة الذاتية, والمرونة) من دعائم التفكير الإيجابي, وهذه السمات تعمل كعامل وقائي ضد أي تهديدات يتعرض لها الفرد, وتزوده أيضًا بطاقة لازمة لمواصلة الحياة بفاعلية وتحسين أداءه في جميع مجالات الحياة. (Luthans et al., 2008, 221-223)

وسنجد أن أباء وأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين في المدارس الابتدائية كثيرًا ما يتعرضون لمشكلات وضغوط نفسية وقلق وخوف من تعلم أطفالهن ومن طرق التعليم المختلفة وكيفية إيصال المعلومات لأطفالهن وخاصة في سبل التعلم الإلكترونية الحديثة, وكثيرًا ما يحتاجون لدعم نفسي وتغيير في اتجاهات أفكارهم السلبية عن التعلم, وهذا ما أشارت إليه دراسة (Llias et al.,2018) والتي تعرضت للعوامل المرتبطة بالإجهاد والضغوط لدى أباء وأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد, وأيضًا العوامل الرئيسية المرتبطة بالمرونة,وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل المرتبطة بالضغوط لدى الآباء والأمهات هي ضعف الدعم الاجتماعي من الآخرين, شدة أعراض التوحد, الصعوبات المالية, القلق والخوف من المستقبل, والشعور بالقلق نحو طرق التعليم, وأثبتت النتائج أنه كلما زادت المرونة لدى الوالدين استطاعا مواجهة الضغوط والصعوبات.

وهذا ما أوضحته نتائج دراسة (سليمان وآخرين ٢٠٢٠) من أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط على مقياس الضغوط المدركة لأحداث الحياة اليومية لصالح أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد, وأن الأمل والمرونة النفسية والدعم النفسي الإيجابي هو ما تحتاجه أمهات هؤلاء الأطفال للحد من اضطراب القلق والضغوط النفسية لديهن.

كما أكدت دراسة كل من (Loop&Roskam,2016)، و(حسيب، ٢٠١٤) أن التفكير الإيجابي للآباء، واستخدام برامج الدعم الإيجابي للسلوك يحد من المشكلات السلوكية للأبناء ذوى اضطراب التوحد مما يساعدهم على التعلم والنجاح الدراسي.

فروض البحث:

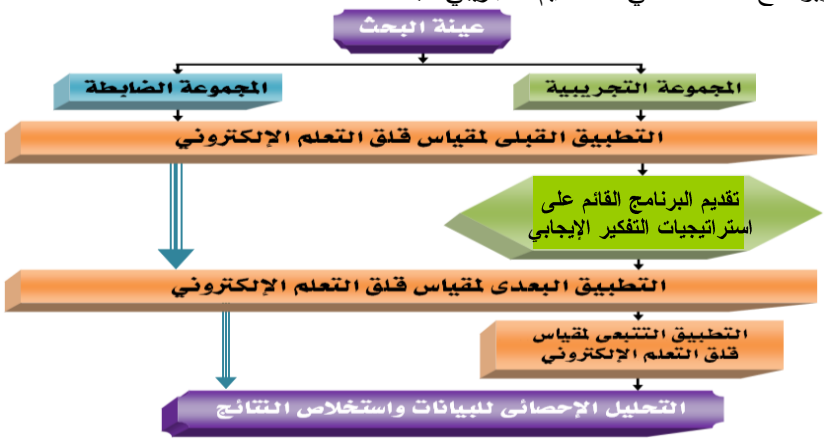
في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري, والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي لصالح أمهات المجموعة الضابطة.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.

منهجية البحث وإجراءاته:

المنهج المستخدم:

يعد البحث الحالي من الأبحاث التجريبية, وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة بوصفها تجربة هدفها الأساسي يتمثل في التعرف على فعالية استراتيجيات التفكير الإيجابي (كمتغير مستقل) في خفض قلق التعلم الإلكتروني (كمتغير تابع) لدى أمهات أطفال اضطراب التوحد المدمجين. ويوضح الشكل الآتي التصميم التجريبي للبحث:



شكل (٢) التصميم التجريبي للبحث

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** استراتيجيات التفكير الإيجابي – قلق التعلم الإلكتروني.
- **الحدود البشرية:** أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.
- **الحدود المكانية:** مدرسة العروة الوثقى، ومدرسة عبد السلام عارف، مدرسة أحمد عرابي، مدرسة الإسكندراني، وتم تنفيذ البرنامج في مدرسة العروة الوثقي الابتدائية بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

عينة البحث:

١- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تكونت هذه العينة من (١٠٠) أم- غير عينة البحث الأساسية- من أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

٢- **العينة الأساسية:**

اختارت الباحثة عينة البحث في إطار بعض المحددات الآتية:

أ- **مجتمع البحث:** قامت الباحثة بحصر عدد أطفال الدمج بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة وسط التعليمية، وتمثل في ٦٢٨ طفلاً من ذوي الإعاقات المتعددة منهم ٣٠% أطفال ذوي اضطراب التوحد بواقع (١٨٨) طفلاً.

ب- في الدراسة الاستطلاعية للبحث تم تطبيق مقياس قلق التعلم الإلكتروني على أمهات هؤلاء الأطفال، واتضح أن (١٦٧) أمًا تعاني من قلق التعلم الإلكتروني بنسبة ٨٩% من إجمالي أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي الحكومي والخاص من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

ج- خصائص العينة:

راعت الباحثة عند اختيار العينة توافر مجموعة من الشروط هي:

١. أن تكون الأم لطفل من ذوي اضطراب التوحد المدمج في مدرسة حكومية.
٢. أن تكون الأم لطفل من ذوي اضطراب التوحد بالصف السادس الابتدائي.
٣. أن تكون الدرجة التعليمية للأم حاصلة على دبلوم متوسط على الأقل.
٤. أن يتوفر لديها حاسب آلي ولديها القدرة على استخدامه.
٥. أن تكون الأم حاصلة على درجة مرتفعة من (٦٦-٩٩) درجة في مقياس قلق التعلم الإلكتروني.
٦. موافقة الأم على حضور جلسات البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي.

د- حجم العينة:

بعد تطبيق شروط اختيار العينة، تكونت العينة الأساسية في هذا البحث من (٣٩) أماً من أمهات أطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية، بمتوسط عمر زمني (٤٢.٧٧±٣.٠٦)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (٢٠) أماً، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٩) أماً.

هـ- التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

التكافؤ في قلق التعلم الإلكتروني:

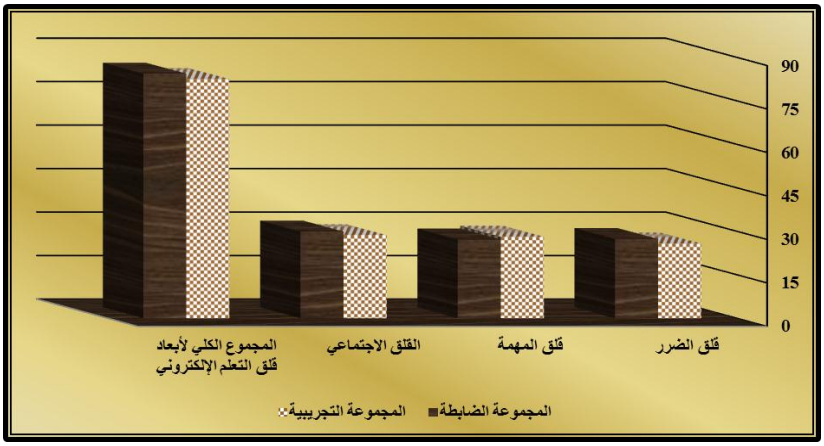
للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي؛ استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي (ن=٣٩)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
قلق الضرر.	التجريبية	20	25.75	3.16	18.45	369	0.894	159	غير دالة
	الضابطة	19	27.32	2.00	21.63	411			
قلق المهمة.	التجريبية	20	28.10	2.73	22.78	455.5	1.585	134.5	غير دالة
	الضابطة	19	27.16	2.48	17.08	324.5			
القلق الاجتماعي.	التجريبية	20	28.65	4.18	17.93	358.5	1.198	148.5	غير دالة
	الضابطة	19	29.89	1.29	22.18	421.5			
المجموع الكلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني	التجريبية	20	82.50	7.94	19.55	391	0.254	181	غير دالة
	الضابطة	19	84.37	3.77	20.47	389			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي.

ويوضح شكل (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعتين التجريبيةوالضابطةفي القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.



شكل (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي؛ وعليه, يُمكن إرجاع دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي بين المجموعتين إن وجدت؛ لفعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي.

أدوات البحث:

١- مقياس قلق التعلم الإلكتروني. (إعداد/ الباحثة)

(ملحق١)

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى تقدير قلق التعلم الإلكتروني لدى عينة من أمهات

الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

ب- وصف المقياس: لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع قلق التعلم الإلكتروني مثل دراسة (الظفيري والعنزى، ٢٠٢١) ودراسة (بخيت، ٢٠٢١) ودراسة (عبد الوهاب وأحمد، ٢٠٢١) ودراسة (Basurra et al.,2021)، ودراسة (الحميري، ٢٠٢٠)، ودراسة (الأترببي، ٢٠١٧) ودراسة (الكنعان، ٢٠١٦), ودراسة (محمد، ٢٠١٥), ودراسة (حسيب، ٢٠١٤) كما اطلعت الباحثة على المقاييس والاختبارات التي استخدمت في هذه الدراسات لقياس قلق التعلم الإلكتروني. وعند صياغة مفردات المقياس راعت الباحثة الضوابط التي قدمها (علام، ٢٠٠٠، ٥٦٢-٥٦٣)، وهي: تجنب المفردات التي تشير إلى حقائق، تجنب المفردات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، وأن تشير المفردات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي، واستخدام مفردات مباشرة وواضحة وبسيطة ومختصرة ومركزة. كما صاغت الباحثة مجموعة من التعليمات الخاصة بضمان جودة أداء الأمهات على المقياس، وبلغت عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٣٤) مفردة موضحة في جدول (٢).

جدول (٢) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس قلق التعلم الإلكتروني في صورته الأولية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	قلق الضرر.	١١
٢	قلق المهمة.	١٢
٣	القلق الاجتماعي.	١١
	المجموع	٣٤

ج- صدق المقياس:

صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس قلق التعلم الإلكتروني باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) , حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية (ملحق ٢) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قلق التعلم الإلكتروني، وإبداء ملاحظاتهم حول (مدى وضوح صياغة مفردات المقياس وملاءمتها- مدى وضوح تعليمات المقياس- مدى كفاية مفردات المقياس- مدى وضوح خيارات الإجابة ومناسبتها- تعديل أو حذف أو إضافة ما يحتاج إلى ذلك).

وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لتقدير قلق التعلم الإلكتروني.

كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني (In Johnston; Wilkinson, 2009, 5) موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني (ن=١١)

م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR*١	القرار المُتعلق بالمفردة	م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	١٨	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	١٩	٨	٧٢.٧٣	٠.٤٥٥	تُحذف
٣	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٠	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٤	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل	٢١	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٥	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٢	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل
٦	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٣	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٧	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٤	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل
٨	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل	٢٥	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٩	٩	٨١.٨٢	٠.٦٣٦	تُعدل وتُقبل	٢٦	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٠	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٧	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١١	٩	٨١.٨٢	٠.٦٣٦	تُعدل وتُقبل	٢٨	٩	٨١.٨٢	٠.٦٣٦	تُعدل وتُقبل
١٢	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٢٩	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٣	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٣٠	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٤	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٣١	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٥	٩	٨١.٨٢	٠.٦٣٦	تُعدل وتُقبل	٣٢	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٦	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٣٣	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٧	١٠	٩٠.٩١	٠.٨١٨	تُعدل وتُقبل	٣٤	١١	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					%٩٤.٩٢٠				
متوسط نسبة صدق لاوشى للمقياس ككل					٠.٨٩٨				

يلاحظ من جدول (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني تراوحت بين (٨١.٨٢-١٠٠%). كما اتضح اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٤.٩٢٠%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني تمتعت بقيم صدق محتوى مقبولة،

[1] - **Content Validity Ratio.**

كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٨٩٨) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثة من أراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال: حذف مفردة واحدة من مفردات المقياس، وتعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا، كذلك إعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض، ويوضح الجدول الآتي عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس قلق التعلم الإلكتروني في صورته النهائية.

جدول (٤) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس قلق التعلم الإلكتروني في صورته النهائية

م	المفاهيم	عدد المفردات
١	قلق الضرر.	١١
٢	قلق المهمة.	١١
٣	القلق الاجتماعي.	١١
	المجموع	٣٣

الصدق العاملي:

يسعى التحليل العاملي إلى تحديد المتغيرات الكامنة (العوامل) التي توضح نمط الارتباطات بين العديد من المتغيرات، ويستخدم للحد من كثرة البيانات وتلخيصها لتحديد عدد قليل من العوامل التي تُفسر التباين الملاحظ في عدد أكبر بكثير من المتغيرات (SPSS Inc, 2004, 441).

ولحساب الصدق العاملي لمقياس قلق التعلم الإلكتروني استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافيExploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكسVarimx Method .

كما استخدمت الباحثة اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة (Field, 2009, 648)، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة, أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة, وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه المفردة استخدمت الباحثة المحكات الآتية:

- تصنف المفردة ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
- أن يبلغ تشبع المفردة على العامل (٠.٣٠) على الأقل، أو أعلى من ذلك.
- أن يتوافق مضمون المفردة مع مضامين المفردات التي تنتمي إلى العامل نفسه (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٦٤٠-٦٤١). ويوضح جدول (٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس قلق التعلم الإلكتروني.

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس قلق التعلم الإلكتروني (ن=١٠٠)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
١	.716	١٢	.551	٢٣	.763
٢	.707	١٣	.792	٢٤	.615
٣	.532	١٤	.868	٢٥	.718
٤	.804	١٥	.649	٢٦	.552
٥	.816	١٦	.774	٢٧	.678
٦	.790	١٧	.785	٢٨	.798
٧	.665	١٨	.543	٢٩	.791
٨	.731	١٩	.792	٣٠	.634
٩	.695	٢٠	.664	٣١	.690
١٠	.804	٢١	.580	٣٢	.629
١١	.686	٢٢	.623	٣٣	.672
الجذر الكامن	5.81		5.41		5.23
نسبة التباين	20.74		19.31		18.66
نسبة التباين التجميعي	58.71				

يتضح من الجدول السابق أن:

- **العامل الأول:** تشبع عليه عدد (١١) مفردة وبلغت قيمة جذره الكامن (٥.٨١) وفسر نسبة (٢٠.٧٤%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس،

وتدل عباراته على المشاعر المرتبطة بالخوف لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد من التسبب في الضرر الذي قد يلحق بالحاسوب أو خشية فقد المعلومات, نتيجة عدم امتلاك مقومات التعلم الإلكتروني الجيد المادية أو المهارية, أو عدم الكفاءة في مساعدة أطفالهن على تحقيق الأداء الدراسي الجيد عبر الإنترنت. وعليه, يُمكن تسميه هذا العامل بـ"**قلق الضرر**".

- **العامل الثاني:** تشبع عليه عدد (١١) مفردة وبلغت قيمة جذره الكامن (٥.٤١) وفسر نسبة (١٩.٣١%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على المشاعر المرتبطة بتوتر أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد حول سبل التعلم الإلكتروني وضعف قدرات أطفالهن في استخدام خدمات التعلم الإلكتروني, والخوف من عدم استكمال المهام الجماعية عبر الإنترنت. وعليه, يُمكن تسميه هذا العامل بـ"**قلق المهمة**".
- **العامل الثالث:** تشبع عليه عدد (١١) مفردة وبلغت قيمة جذره الكامن (٥.٢٣) وفسر نسبة (١٨.٦٦%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على التوتر والتوجس الذي تشعر به الأم عندما يراقبها المعلم أثناء مساعدتها لطفلها على استخدام الحاسب الآلي, وكذلك خوفها وانزعاجها على طفلها من حدوث اضطراب له في عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي أثناء التعلم الإلكتروني. وعليه, يُمكن تسميه هذا العامل بـ"**القلق الاجتماعي**".
- وقد بلغت نسبة التباين الكلي للمقياس (٥٨.٧١%). والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)؛ وعليه, يتضح من جدول (٤) أن مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني أظهرت تشعبات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العوامل الثلاثة؛ ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائيًا (ضحيان وعبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٠٦).

ومن خلال حساب صدق مقياس قلق التعلم الإلكتروني بطرق صدق المحكمين, وصدق لاوشى, والصدق العاملي, يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

د- ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس قلق التعلم الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة، ومعامل الثبات لمقياس قلق التعلم الإلكتروني ككل.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس قلق التعلم الإلكتروني ككل (ن=١٠٠)

م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة
١	.843	١٠	.841	١٩	.839	٢٨	.843
٢	.842	١١	.839	٢٠	.843	٢٩	.840
٣	.840	١٢	.843	٢١	.841	٣٠	.839
٤	.842	١٣	.840	٢٢	.840	٣١	.843
٥	.839	١٤	.839	٢٣	.842	٣٢	.840
٦	.842	١٥	.842	٢٤	.839	٣٣	.842
٧	.841	١٦	.841	٢٥	.843		
٨	.839	١٧	.840	٢٦	.841		
٩	.843	١٨	.841	٢٧	.839		
معامل ثبات المقياس ككل				.844			

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس أقل من قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل, فهذا يعني أن المفردة مهمة وغيابها عن المقياس يؤثر سلبًا على معامل ثباته (Field, 2009). ويتضح من جدول (٦) أن مفردات مقياس قلق التعلم الإلكتروني يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠.٨٤٤).

معامل ثبات إعادة التطبيق Test- Retest:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس قلق التعلم الإلكتروني باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين جدول (٧) معاملات ثبات مقياس قلق التعلم الإلكتروني بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس قلق التعلم الإلكتروني بطريقة إعادة التطبيق (ن=١٠٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط (معامل الثبات)
١	قلق الضرر.	.856**
٢	قلق المهمة.	.851**
٣	القلق الاجتماعي.	.849**
	المقياس ككل	.880**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس قلق التعلم الإلكتروني ككل بلغ (٠.٨٨٠**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ومما تقدم، ومن خلال حساب ثبات مقياس قلق التعلم الإلكتروني بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق, يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي أسفر عنها البحث.

هـ- تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس من ثلاث استجابات (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٩)، كما تكون أقل درجة (٣٣)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين.

٢- برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى خفض قلق التعلم الإلكتروني بأبعاده الثلاثة: (قلق الضرر، وقلق المهمة، والقلق الاجتماعي) لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية عن طريق استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي وفنياته، وذلك لمساعدتهم في تحقيق الحد الأدنى من المهارات اللازمة لديهن للعمل مع أطفالهن باستخدام طرق التعلم الإلكتروني بمهارة ويسر، دون الشعور بالقلق والتوتر من استخدامها، وبالتالي مساعدة أطفالهن على الاستمرار والنجاح في الدراسة.

محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج بعد الرجوع إلى مختلف الأدبيات الخاصة بالمتغيرات البحثية حول التفكير الإيجابي, وقلق التعلم الإلكتروني ومنها دراسة (الظفيري والعنزى، ٢٠٢١), ودراسة (بخيت، ٢٠٢١), ودراسة (عبد الوهاب وأحمد، ٢٠٢١), ودراسة, ودراسة (الحميري، ٢٠٢٠), ودراسة (Schlebusch & Dada, 2018)، ودراسة (الأتربي، ٢٠١٧), ودراسة (الكنعان، ٢٠١٦), ودراسة (محمد، ٢٠١٥), ودراسة (حسيب، ٢٠١٤), ودراسة (Ogston, Mackintosh & Myers, 2011), ودراسة (Hobart,2008), ودراسة (Sandra & Mouica, 2004) وتتمثل جلسات التدريب على استخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي في: (جلسات مناقشة ومحاضرات وورش عمل, وفيديوهات لسبل التعلم الإلكتروني، ومنصات Zoom، وفيديو كونفرانس)؛ لخفض قلق التعلم الإلكتروني لديهن.

الاستراتيجيات المستخدمة:

الحديث الإيجابي للذات، والتخيل العقلي الإيجابي، والتوقع الإيجابي، والتركيز على الحل عند مواجهة المشكلات، واتخاذ القرار الإيجابي.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي، والمراقبة الذاتية، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، المحاكاة، والمشاركة التعاونية، والتغذية الراجعة.

خطوات تنفيذ البرنامج:

١. تتم الجلسات بإلقاء محاضرات من جانب الباحثة؛ ويتم بعد ذلك عمل مناقشة وحوار بين الباحثة وبين الحضور من أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بالمدارس الابتدائية.
٢. يتم البرنامج عن طريق التدريب والإرشاد الجماعي؛ حتى تستطيع أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد اللاتي يعانين من قلق التعلم الإلكتروني التفاعل مع بعضهن البعض, والاستفادة من تجاربهن مع طرق التعلم الإلكتروني والمنصات الإلكترونية المختلفة.

٣. إتاحة الفرصة لعرض المشاكل التي تواجهها أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي عند معاونة أطفالهن على استخدام المنصات الإلكترونية وطرق التعلم الإلكتروني المختلفة وتحديد أسباب المشكلة، وكيف أصابهن القلق من تعلم أطفالهن بهذه الطرق, وعبر مواقع الإنترنت والشبكات الإلكترونية المختلفة.

٤. التوصل إلى نقطة التقاء فعلية مع أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين في تحديد الطرق التي يقدم بها التعلم الإلكتروني, وكيف يمكنهم مساعدة أطفالهن للتواصل والتعلم بالطرق الحديثة والمختلفة وتغيير أفكارهن السلبية التي أصابتهن بالقلق إلى أفكار إيجابية تساعد أطفالهن على النمو والتطور.

٥. معرفة طرق التعاون و العمل الجماعي بين أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين ومعلمي أطفالهن وكيفية التواصل معهم عبر شبكات الإنترنت, وتدعيم طرق التعلم الإلكتروني حتى يستفيد أطفالهن.

زمن البرنامج: زمن البرنامج ثلاثة أشهر ويتم التقييم التتبعي بعد شهر من تنفيذ البرنامج بواقع (جلستين أسبوعيا) وجلسة ختامية، **مدة الجلسة:** ساعتين، **زمن الإحماء** "الجزء التمهيدي": ١٥ دقيقة، **زمن** " **الجزء الرئيسي** ": ٩٠ دقيقة، **زمن الختام** "**الجزء الختامي**": ١٥ دقيقة.

جدول (٨) مخطط عام لجلسات البرنامج

م	الاستراتيجيات المستخدمة	الأهداف الخاصة للبرنامج	عدد الجلسات
١	الحديث الإيجابي للذات	فهم واستيعاب الفرق بين الأفكار السلبية والأفكار الإيجابية وتأثيرها على تعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد.	٨
٢	التخيل العقلي الإيجابي	تنمية الشعور بالتفاؤل والأمل في الحاضر والمستقبل. القضاء على مشاعر الخوف والتوتر المصاحب لاستخدام طرق التعلم الإلكتروني.	٣
٣	التوقع الإيجابي للأحداث	تنمية التفكير الإيجابي في مواقف التعلم الإلكتروني والنجاح فيها.	٦
٤	التركيز على الحل عند مواجهة المشكلة	التحكم في الانفعالات عند المواقف الانفعالية المحبطة وإصدار الاستجابة المناسبة. معرفة الطرق الملائمة لوقف الأفكار السلبية وإحلالها بأخرى إيجابية.	٦
٥	اتخاذ القرار الإيجابي	اكتساب الأمهات القدرة على مساعدة أطفالهن في استخدام الحاسب الآلي والتعامل مع المشكلات الدراسية. تعلم كيفية اتخاذ القرار المناسب للموقف.	٢

صدق البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي. ويوضح جدول (٩) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي.

جدول (٩) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي (ن=١١)

م	معايير التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الاختلاف ٢(CV)*
١	وضوح أهداف البرنامج.	١١	----	١٠٠	%٦.٧٢
٢	الترابط بين أهداف البرنامج ومحتواه.	١٠	١	٩٠.٩١	
٣	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج.	١٠	١	٩٠.٩١	
٤	الترابط بين جلسات البرنامج.	١١	----	١٠٠	
٥	كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج.	١١	----	١٠٠	
٦	فعالية الاستراتيجيات ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	١١	----	١٠٠	
٧	فعالية الوسائل التدريبية المستخدمة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	٩	٢	٨١.٨٢	
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج.	١١	----	١٠٠	
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج.	١٠	١	٩٠.٩١	
١٠	ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج وكفايتها.	١٠	١	٩٠.٩١	
	النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج	%٩٤.٥٥			

[2] - **Coefficient of Variation.**

يلاحظ من جدول (٩) أن:

- بلغت نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي (٩٤.٥٥%) وهى نسبة اتفاق مرتفعة.
- بلغ معامل الاختلاف Coefficient of Variation (CV) بين السادة المحكمين على صلاحية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي (٦.٧٢%) وهى قيمة معامل اختلاف منخفضة جدًا.

ومما تقدم يتضح صلاحية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث, وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتختتم الباحثة هذا الجزء بتوصيات البحث، والبحوث المقترحة. بدايةً, اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

١. اختبار مان ويتني Mann-Whitney- U Test حيث يُعد اختبار مان– ويتنى هو الاختبار اللامعلمى البديل لاختبار"ت" لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمى (ربيع، ٢٠٠٧، ١٥٧).

٢. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ويسمى اختبار إشارات الرتب– Sign rank، ويستخدم في تحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو فروق بين عينتين مرتبطتين، ويعد بديلاً لابارامترياً لاختبار"ت" لعينيتين مرتبطتين (الفيل، ٢٠١٨، ٢٤٩).

٣. حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات أطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر– ١)، حيث يرى (Cohen, 1988) أن:
   - في حالة "مربع إيتا" η2 ≤ (٠.١) يكون حجم التأثير ضعيفًا.
   - وفي حالة مربع إيتا η2 ≤ (٠.٣) يكون التأثير متوسطًا.

- أما في حالة مربع إيتا η2 ≤ (٠.٠٥) يكون التأثير مرتفعًا (Corder, Foreman, 2009, 59).

وقد استخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20)؛ وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص على أنه "**توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي لصالح أمهات المجموعة الضابطة**".

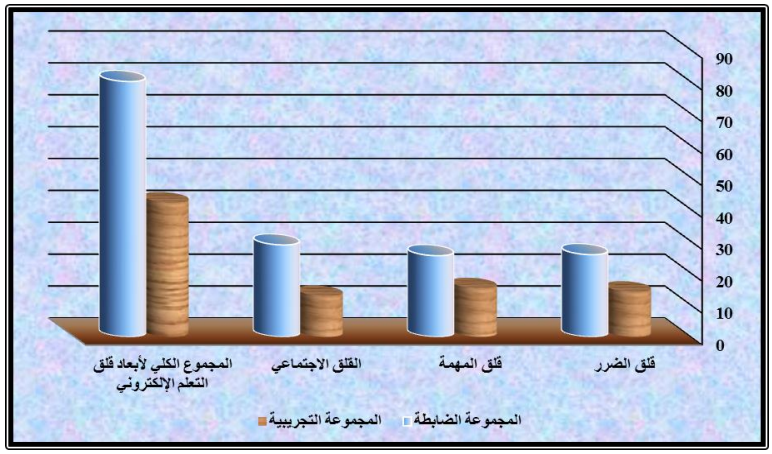
ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي، كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات المجموعة التجريبية بالمقارنة بأمهات المجموعة الضابطة، والنتائج يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار مان ويتني وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي (ن=٣٩)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة	حجم التأثير (η2) القيمة	حجم التأثير (η2) الدلالة
قلق الضرر.	التجريبية	20	14.10	3.55	11	220	5.100	10	0.01	0.817	مرتفع
	الضابطة	19	25.79	3.43	29.47	560					
قلق المهمة.	التجريبية	20	15.20	3.47	11.25	225	4.984	15	0.01	0.798	مرتفع
	الضابطة	19	25.47	3.66	29.21	555					
القلق الاجتماعي.	التجريبية	20	12.80	2.31	10.5	210	5.382	0	0.01	0.862	مرتفع
	الضابطة	19	28.84	2.52	30	570					
المجموع الكلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني	التجريبية	20	42.10	8.40	10.5	210	5.347	0	0.01	0.856	مرتفع
	الضابطة	19	80.11	6.35	30	570					

يلاحظ من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني(قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي لصالح أمهات المجموعة الضابطة.

ويوضح شكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.



شكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي

كما يلاحظ من جدول (١٠) أن حجم تأثير (η2) البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي لدى أمهات المجموعة التجريبية بالمقارنة بأمهات المجموعة الضابطة بلغ على الترتيب (٠.٨١٧– ٠.٧٩٨– ٠.٨٦٢– ٠.٨٥٦) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي هي على الترتيب (٨١.٧%– ٧٩.٨%– ٨٦.٢%– ٨٥.٦%).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (الظفيري والعنزى، ٢٠٢١)، ودراسة (عبد الوهاب وأحمد، ٢٠٢١)، ودراسة

(Yavuzalp, & Bahcivan, 2020), ودراسة (جامع، ٢٠١٤). والذين أكدوا على أن أنماط التفكير عن التعلم الإلكتروني تختلف من شخص إلى أخر, وأن هذه الأنماط المختلفة تحتاج إلى دعم إيجابي لكي تتطور. وتتأثر أنماط التفكير بأهمية وفائدة التعلم الإلكتروني وأنه لا يصيب الأطفال بأي مشكلات. كما أكدت الدراسات أن الدعم الإيجابي والنفسي من الممكن أن يغير تلك الأفكار السلبية عن التعلم الإلكتروني.

بينما أكدت دراسة كل من (الحسين والمرشدي، ٢٠٢١) بأن التعلم الإلكتروني يصيب الأفراد بقلق يسمى قلق التعلم الإلكتروني, وهذا يتفق مع ما أثبتته الباحثة, فمن خلال العرض الإحصائي سنجد اختلافًا في درجة القلق وأثبتت تلك الدراسة أن أكثر ما يصيب الأفراد من قلق التعلم الإلكتروني هو قلق الضرر, بينما أثبت البحث الحالي أن أكثر ما يصيب الأمهات من قلق التعلم الإلكتروني هو القلق الاجتماعي، بينما أشارت دراسة (Schlebusch & Dada, 2018) إلى أن التفكير الإيجابي والسلبي لدى أباء الأطفال المصابين باضطراب التوحد متساوي وأن الآباء قادرون على تغيير أفكارهم السلبية نحو التوحد وطرق تعلم الطفل المختلفة وإعادة خلق معايير إيجابية تمكنهم من مساعدة أطفالهم على التعلم الإلكتروني، وقد أوضحت دراسة (الموجي، ٢٠١٩) أن التفكير الإيجابي والتعامل مع الخرائط الذهنية للمصابين بالقلق يمكنهم من حل المشكلات ويزيد من التحصيل المعرفي لديهم.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب الآتية:

- أن أنماط التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة البحث تختلف من أم إلى أخرى.
- أن أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد يعانين من قلق دائم ومستمر نحو مستقبل أطفالهن وخاصة في التعليم.
- أن التعلم الإلكتروني هو أحد طرق التعلم الحديثة التي يغفل عنها البعض وخاصة أولياء أمور الأطفال ذوى اضطراب التوحد.
- أن اضطراب التوحد هو اضطراب في التواصل والتفاعل الاجتماعي, وهو اضطراب نمطي, فأمهات الأطفال يخشين من زيادة ذلك الاضطراب إذا تم تعلم أطفالهن من خلال جهاز إلكتروني لا يستطيعون من خلاله التفاعل أو التواصل

الاجتماعي مع غيرهم من الأطفال أو المعلمين, وهذا ما أصابهن بقلق التعلم الإلكتروني.

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص على أنه،: "**توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.

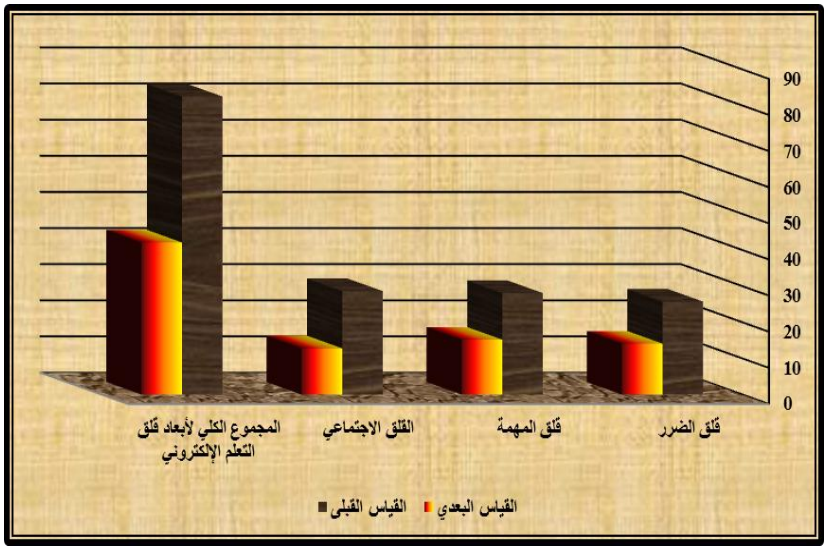
كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني لدى أمهات المجموعة التجريبية، والنتائج يوضحها جدول (١١):

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي (ن=٢٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير ($\eta 2$) القيمة	حجم التأثير ($\eta 2$) الدلالة
قلق الضرر.	القبلي	25.75	3.16	السالبة	20	10.50	210	3.926	0.01	0.621	مرتفع
	البعدي	14.10	3.55	الموجبة	0		0				
				المتعادلة	0						
قلق المهمة.	القبلي	28.10	2.73	السالبة	20	10.50	210	3.932	0.01	0.622	مرتفع
	البعدي	15.20	3.47	الموجبة	0		0				
				المتعادلة	0						
القلق الاجتماعي.	القبلي	28.65	4.18	السالبة	20	10.50	210	3.936	0.01	0.622	مرتفع
	البعدي	12.80	2.31	الموجبة	0		0				
				المتعادلة	0						
المجموع الكلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني	القبلي	82.50	7.94	السالبة	20	10.50	210	3.922	0.01	0.620	مرتفع
	البعدي	42.10	8.40	الموجبة	0		0				
				المتعادلة	0						

يلاحظ من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي.

ويوضح شكل (٥) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.



شكل (٥) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي

كما يلاحظ من جدول (١١) أن حجم تأثير (η2) البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي في خفض قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي لدى أمهات المجموعة التجريبية بلغ على الترتيب (٠.٦٢١– ٠.٦٢٢– ٠.٦٢٢– ٠.٦٢٠) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي هي على الترتيب (٦٢.١%– ٦٢.٢%– ٦٢.٢%– ٦٢%). وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (الحسين والمرشدى، ٢٠٢١)، ودراسة (Yavuzalp, & Bahcivan, 2020) ودراسة (Yoshida, et al., 2016)، ودراسة (Sandoval, 2016) والتي أشارت

إلى أن قلق التعلم الإلكتروني له ثلاثة أبعاد هي: قلق الضرر, وقلق المهمة, والقلق الاجتماعي, وأن هذا النوع من القلق يحتاج إلى الدعم الإيجابي من خلال برامج تقوم على بعض استراتيجيات التفكير الإيجابي لتعديل الأفكار السلبية تجاه التعلم الإلكتروني, وهذا ما أثبته البحث الحالي, فقد تحقق فروق دالة إحصائيًا بعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض قلق التعلم الإلكتروني الذي يصيب أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد, وقد أشارت دراسة كل من دراسة (بخيت، ٢٠٢١)، ودراسة (الموجي، ٢٠١٩), ودراسة (حسيب، ٢٠١٤)، ودراسة (Jung et al., 2012)، أن التفكير الإيجابي, والأفكار الإيجابية تساعد الفرد على بناء الثقة في النفس، مما يؤدى إلى الفعل الإيجابي الذي يساعد الشخص على التقدم تحت أي ظرفٍ مهما كان صعبًا, فالإنسان لا يستطيع أن يغير في واقعه ولكنه يستطيع التحكم في أفكاره, فالتفكير الإيجابي, يؤدى إلى العقل الإيجابي والنتائج الإيجابية وهذا ما تحتاجه أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد وخاصة مع التعلم الإلكتروني, فهن في حاجة إلى تغيير أفكارهن السلبية تجاه التعلم الالكتروني ودعم ثقتهن بأنفسهن وثقتهن في قدرات أطفالهن, وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (سليمان، ٢٠٢٠)، ودراسة (مكاوي وسيف، ٢٠١٩). فقد أكدت تلك الدراسات على فعالية طرق واستراتيجيات التفكير الإيجابي في دعم أمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد لتعليم أطفالهن من خلال طرق تعلم مختلفة كان أهمها التعلم الالكتروني وأن البرامج القائمة على التفكير الإيجابي أثبتت أنها تحد من اضطراب القلق بشكل عام وخاصة قلق المستقبل وقلق التعلم الإلكتروني لدى الأمهات.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص على أنه: " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين

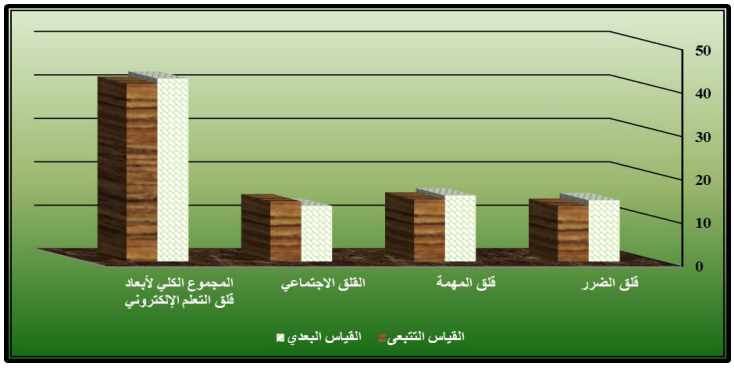
البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي (ن=٢٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
قلق الضرر.	البعدي	14.10	3.55	السالبة	12	9.33	112	1.690	غير دالة
	التتبعي	12.80	1.82	الموجبة	5	8.20	41		
				المتعادلة	3				
قلق المهمة.	البعدي	15.20	3.47	السالبة	11	7.64	84	1.380	غير دالة
	التتبعي	14.25	4.24	الموجبة	4	9	36		
				المتعادلة	5				
القلق الاجتماعي.	البعدي	12.80	2.31	السالبة	5	6.10	30.5	1.395	غير دالة
	التتبعي	13.85	3.60	الموجبة	9	8.28	74.5		
				المتعادلة	6				
المجموع الكلي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني	البعدي	42.10	8.40	السالبة	10	9.40	94	0.833	غير دالة
	التتبعي	40.90	8.61	الموجبة	7	8.43	59		
				المتعادلة	3				

يلاحظ من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني (قلق الضرر– قلق المهمة– القلق الاجتماعي) ومجموعها الكلي.

ويوضح شكل (٦) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي.



شكل (٦) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أمهات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد قلق التعلم الإلكتروني ومجموعها الكلي

يتضح مما سبق, أن البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لأمهات الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين يقلل بشكل واضح وفعال من قلق التعلم الإلكتروني لديهن, وقد أثبت القياس التتبعي أن تأثير البرنامج دائم ومستمر, وأن الأمهات قد تغيرت أفكارهن السلبية تجاه التعلم الإلكتروني وأصبحت أفكار إيجابية قائمة على التفاؤل والتوقع الإيجابي للأحداث والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطريقة إيجابية والحديث الإيجابي للذات, وهذا يتفق مع دراسات كل من (الموجي، ٢٠١٩)، ودراسة (مكاوي وسيف، ٢٠١٩)، ودراسة (Swinson, 2017,97)، ودراسة (Neck & Manz, 2015)، ودراسة (عبد الحميد، ٢٠١٢). وقد أثبتت تلك الدراسات استمرار تأثير برامج التفكير الإيجابي, وأن تغيير الأفكار من سلبية إلى إيجابية هو تغيير جذري يدعم الشخص ويقويه ويجعله قادر على مواجهة مشكلاته بصورة إيجابية وفعالة.

توصيات وبحوث مقترحة:

- التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة للبحث توصي الباحثة بالآتي:

- الاهتمام بتطوير التعليم للأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين ليتواكب مع سبل التعلم الحديثة.
- الاهتمام بإعداد الدورات التدريبية لأولياء الأمور والمعلمات لكيفية استخدام طرق التعلم الإلكتروني وطرق تعلم التقنيات الحديثة وتدريب الأطفال على استخدامها.

- اهتمام وسائل الإعلام بتوعية المجتمع بشأن طرق التعلم الحديث للأطفال ذوي اضطراب التوحد المدمجين.
- الاهتمام بوضع منهج علمي يدرس في كليات التربية والطفولة المبكرة حول طرق إرشاد أولياء أمور الأطفال ذوى الإعاقة العقلية, واضطراب التوحد المدمجين حول طرق التعلم الحديثة المختلفة.
- ضرورة توفير وقت كافٍ لبرنامج الدمج وتوفير طرق إرشادية لأولياء أمور الأطفال المدمجين.
- توفير التجهيزات والإمكانيات اللازمة داخل المدارس لدعم الأطفال ذوى اضطراب التوحد المدمجين, ولتنفيذ برامج التعلم الإلكتروني, وتدريب الأطفال وأولياء أمورهم على تلك البرامج واستخداماتها المختلفة.
- تدريب المعلمين على استخدام بحوث العمل Action Research والإفادة من نتائجها في تحسين وتطوير برامج الدمج .
- إعداد دليل مرجعي مقترح للقائمين على تنفيذ برامج الدمج بين العاديين, وذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية.
- إعداد دليل مرجعي مقترح للآباء والأمهات للتوعية بالدمج، وأهميته للعاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة.

– البحوث المقترحة:

- برنامج قائم على نظرية القبول والالتزام لتحسين المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- دراسة المعتقدات المعرفية لدى معلمين المدارس الابتدائية نحو مفهوم الدمج وكيفية تطويرها لضمان نجاح برنامج الدمج.
- برنامج لتنمية وعي أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد باستراتيجيات إدارة الضغوط وأثره في تحسين التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن.
- المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باليقظة العقلية.

المراجع:

- إبراهيم، علا عبد الباقي (٢٠١٤). الصحة النفسية وتنمية الإنسان. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٤). علم النفس الإيجابي "ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية". إصدارات مؤسسة العلوم النفسية والعربية، العدد(٣٤).
- الأتربي، هويدا محمد (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد(٣٧). ٤٨٤-٥٧٨.
- الأنصاري، سامية لطفي (٢٠١٢). ندوة عن التفكير الإيجابي: استراتيجياته وتطبيقاته. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد(٢٢). العدد(٧٤). ٥-٢٢.
- الحسين, أسماء والمرشدي، فيحان (٢٠٢١). العوامل المساهمة في قلق التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة تشرين. المجلد(٤٣)، العدد (٦). ٢٦١-٢٨٢.
- الحميري، ساهرة قحطان (٢٠٢٠). برنامج إرشادي انتقائي في الدعم النفسي الإيجابي للحد من التنمر الالكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بابل. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية. العدد(٢٨). ٢٥١-٢٧٥.
- الشرقاوي، محمود عبدالرحمن (٢٠١٨). التوحد ووسائل علاجه. دسوق: دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع.
- الصاوي، إبراهيم زكى أحمد (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية المرتبطة بدمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين لدى القادة الكشفيين. مجلة الطفولة والتربية. العدد(٣٢). الجزء(٥). ٣١٧- ٣٧٥.
- الظفيري، أحمد معاش والعنزي، سامي شطيط (٢٠٢١). أثر التعليم عن بعد على مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كرونا. مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية. العدد (٢٣). ١٥-٥٩.
- الفنجري، حسن عبد الفتاح (٢٠٠٦). السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- الفيل, حلمي (٢٠١٨). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS "التنظير والتطبيق والتفسير". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر (٢٠١٦). اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم نحو التعلم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. المجلد(١٠). العدد (٢). ٤١٣-٤٥٩.

- الموجي، أماني سعد الدين (٢٠١٩). برنامج مقترح في العلوم قائم على التفكير الإيجابي والتعليم التوليدي واستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية للإنجاز والتحصيل المعرفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية. المجلد (٢٢). العدد(١١).
- بخيت، ماجدة (٢٠٢١). أثر برنامج قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض قلق المستقبل لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال. مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة أسيوط. العدد (١٦). ٤١٧-٤٥٦.
- بدير، كريمان (٢٠١٤). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم "رؤى نفسية تربوية معاصرة". القاهرة: عالم الكتب.
- بيفر، فيرا (٢٠١٤). السعادة الداخلية. ط٣. الرياض: مكتبة جرير.
- جامع، حسن حسيني (٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط الاستجابة وأسلوب التحكم في زمن الاستجابة بالاختبارات الإلكترونية في خفض قلق الاختبار لدى الطلاب. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. العدد(٢٤). ٢٥٧-٢٧٧.
- جندل، جاسم محمد (٢٠١٦). المتلازمات الإعاقية. القاهرة: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- حبايب، علي حسن وعبد الله، عثمان (٢٠٠٥). اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية. مؤتمر التربية الخاصة. الأردن. العدد(١). ٤٠٢- ٤٦٧.
- حسيب، حسيب محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد(٥٥). ١٧-٤٣.
- خلف، جمال (٢٠١٦). اضطرابات طيف التوحد "التشخيص والتدخلات العلاجية". الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- ربيع, أسامة (٢٠٠٧). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: المكتبة الاكاديمية.
- سالم، كمال (٢٠١٣). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. ط٥. العين: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعيد، سميرة عبد اللطيف (٢٠٠٢). معاناتي والتوحد. الكويت: المركز الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠١). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة " المفهوم والفئات". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، منتصر (٢٠٢٠) الأمل والمرونة النفسية وعلاقتهما بالضغوط المدركة لأحداث الحياة اليومية لأمهات أطفال طيف التوحد المدمجين في مدارس التعليم العام بأسيوط. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. كلية التربية. جامعة أسيوط، المجلد(٨). العدد(٩). ١٢٧-١٦٢.
- شاهين، محمد (٢٠١٤). قوة التفكير الإيجابي. الجيزة: دار النهار للنشر والتوزيع.
- ضحيان، سعود وعبد الحميد، عزت (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS

. الجزء الثاني. الكتاب الرابع سلسلة بحوث منهجية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- عبد الحميد، إيمان سعيد (٢٠١٢). برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. مجلة الطفولة والتربية. العدد(١). الجزء(١). ٢٤٧-٢٩٣.
- عبد الوهاب, محمد محمود وأحمد، هبة عبد المحسن (٢٠٢١). التفاعل بين أنماط الدعم الإلكتروني (الثابت/المرن) والفاعلية الذاتية (المرتفعة/المنخفضة) وأثره على تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية والتفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية النوعية. المجلد(٤٨). العدد(٤٨). ١٦-١٠٥
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- غازي، ثائر (٢٠١٣). تنمية مهارات التفكير. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠١٣). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فؤاد، هبة (٢٠٢٠). فعالية برنامج مقترح في ضوء توجهات الاقتصاد الأخضر لتنمية الوعي البيئي والتفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. المجلد(٤٤), العدد(١١).
- محمد، سلمى يونس (٢٠١٥). علم النفس الإيجابي: مفهومه- تطوره- مجالاته التطبيقية ورؤية مستقبلية. مجلة الشرق الأوسط لعلم النفس الإيجابي. العدد(١). ٤٥-٥٩.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠١٤). مدخل إلى اضطراب التوحُّد "النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- مكاوي، لمياء أحمد وسيف، رباب عبد المنعم (٢٠١٩). مهارات التفكير الإيجابي للأمهات وأعراض الأليكسيثيميا لأطفالهن الذاتويين- دراسة ارتباطية مقارنة. مجلة البحث العلمي. كلية الآداب. جامعة عين شمس. العدد (٢٠). ٤٧٤-٥٠٢.
- منصور، سمية وعواد، رجاء (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول: دراسة مقارنة. مجلة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. سوريا ٣٠١-٣٥٦.
- ياسين, بلاح وسليمان, جارالله (٢٠٢٢). أثر التفكير الإيجابي والتوجه نحو الحياة على قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة المقبلين على التخرج. ASJP. المجلد (٢٢). العدد (٢). ٩٩٣-١٠٠٤.
- www.asjp.cerist.dz.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (5th ed.). Dsm. V. Washigton. DC:

Author .

- Basurra, A., Lambert,I., Setti,A., Murphy,M., Warren,M., Shrestha,T., & DiBlasi, Z. (2021). Effects of Positive Psychology interventions in Arab Countries: A protocol for a systematic review. BMJ Open.11(7).
- Borodie, K. & Savage, K. (2015). Inclusion and Early Years Practice. London and New York: Routledge Group.
- Corder, G; Foreman, D. (2009). Nonparametric statistics for non-statisticians A Step-by-Step Approach. USA. New Jersey: john Wiley & Sons. Sons, Hoboken.
- Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS. Third Edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Hobart, Helen McCobe (2008). Autism and family in the people's Republic of china: Learning from Parent's Perspectives. SAGe Journals.rpsd.
- Johnson, F. (2002). Negative Thinking the Opposite of Positive Thinking Which are you More Likely to Identify With?. Leading Facts, Inc.
- Johnston, P, & Wilkinson, K. (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and University Program Portfolios. National Forum of Teacher Education Journal. (19)3. 1-6.
- Jung, Y. (2012). Positive Thinking and Life Satisfactions Among Koreans Yonsi. Medical Journal. 483.
- Kiely, M. (2015). Teachers' Beliefs About Student with Special Needs. In International Handbook of Research on Teachers Beliefs. U.S.A. New York: Routledge.
- Klien, C. (2021). Support Students and Staff to Work Successfully with Digital Technologies.
- Llias, K., Kim Cornish, Auretta S. Kumar, Miriam Sang -Ah Park & Karen J. Golden (2018). Parenting Stress and Resilience in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asis: A Systematic Review Department of Psychology. Jeffrey Cheah School of

Medicine and Health Sciences Monash University Malaysia.

- Loop,L.& Roskam,I. (2016). Do Children Behave Better When Parents Emotion Coaching Practices are Stimulated? A Micro-Trial Study. Journal of Child and Family Studies.New York. 25(7).
- Luthans, F., Steven, M., Bruce., J & James, B (2008). The Mediating Role of Psychological Capital in the Suortive Organizational Climate Employee Performance Relationship. Journal of Organizational Behavior. 29.
- Marques, J. (2007). Applied Statistics Using SPSS, Statistica, Matlab and R, Second Edition. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Neck & Manz (2015). Thought Self - Leadership "The Influence of Self Talk & Mental Imagery on Performance". Journal Of Organizational Behavior. (13). 681-699.
- Ogston, P., Mackintosh, V. & Myers, B. (2011). Hope and Worry in Mother of Children with an Autism Spectrum Disorder or Down Syndrom. Research in Autism Spectrum Disorder. 5.
- Sandoval, Z.V.(2016). The Development of an E-Learning Usability Scale for Higher Education (Doctoral Dissertation). The University of Texas Rio Grande Valley.
- Sandra & Mouica (2004). Perceptions of E-Learning: A Community Care Access Centre Looks at Current Practices and Approaches to Better Meet Individual Learners Needs and the Educational and Fiscal of Organization. The Candian Nurse. 100(1).
- Schlebusch, Liezl & Dada, Shakila (2018). Positive and Negative Cognitive Appraisal of the Impact of Children with Autism Spectrum Disorder on the Family. Research in Autism Spectrum Disorder. https://doi.org/10.1016/J.rasd.2018.04.005.
- Seligman, M.& Darling, R. (2007).Ordinary Families, Special Children: A System Approach to

Childhood Disability. (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

- **SPSS Inc. (2004). SPSS 13.0 Base User's Guide. Chicago: SPSS Inc.**
- **Stallard & Paul (2017).Think Good-Feel Good. John Wiley &Sons. England.**
- **Swinson, Ginny (2017). Positive Thinking Knight- Ridder Production. Inc. England.**
- **Yavuzalp, N. & Bahcivan, E. (2020).The Online Learning Self-Efficacy Scale: its Adaptation into Turkish and Interpretation According to Various Variables. Turkish Online Journal of Distance Education. 21.**
- **Yoshida, H., Tani, S., Uchida, T., Masui, J., Fukushima, M. & Nakayama, A. (2016).** Development and Validation of the Online Cooperative Learning Anxiety Scale. **International Journal of Information and Education Technology**. 6(5).